

ENSEIGNER AU COLLÉGIAL AUJOURD'HUI



LISE ST-PIERRE
Professeure à PERFORMA
Université de Sherbrooke

Malgré le manque de valorisation et de crédibilité dont disent souffrir les enseignants, il semble que la profession enseignante soit beaucoup plus reconnue dans la population, et que les personnes qui l'exercent soient davantage appréciées, que ce que l'on croit communément dans le milieu de l'éducation (CSE, 2004). Vocation ou métier peu valorisé, il y a quelques décennies, l'enseignement est plutôt considéré, de nos jours, comme une profession complexe et très difficile.

Mais en quoi est-ce si complexe ? Que signifient au juste les termes «enseigner au collégial» près de douze années après le début du renouveau ? Entre une vocation, un art ou un métier, où peut-on se situer à l'heure actuelle ?

Ce texte¹ dresse un bref portrait de ce que devient l'enseignement aujourd'hui, notamment à l'ordre collégial, ainsi qu'un tour d'horizon de certains changements qui affectent cette profession.

L'article propose aussi des pistes pour transformer ce que d'aucuns considèrent comme une «épreuve de survie» en trajectoire vers un accomplissement professionnel.

¹ Cet article est une adaptation de la première partie d'une conférence prononcée le 18 août 2006, au Cégep de Trois-Rivières, dans le cadre d'une journée pédagogique.

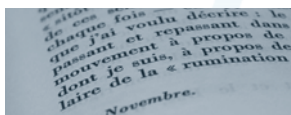
LA PROFESSION ENSEIGNANTE AUJOURD'HUI

Plusieurs auteurs ont montré l'évolution de la profession enseignante en lien avec les distinctions qui permettent de catégoriser une occupation (Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003). Au début du XX^e siècle, on disait de l'enseignant qu'il avait la «vocation» : pour y œuvrer, il s'agissait de démontrer des qualités morales exemplaires et un haut niveau d'engagement personnel en plus de maîtriser les savoirs disciplinaires requis. Il y a peu d'années, certains considéraient l'enseignement comme un art, pour lequel il suffisait de posséder un talent naturel et une bonne dose d'intuition. L'enseignement était affaire de création et les habiletés pour y réussir ne se transmettaient pas. Pour d'autres, l'enseignement pouvait plutôt être assimilé à une activité artisanale ou à un métier plus ou moins technique : un savoir-faire, basé sur un ensemble de prescriptions – les trucs et les recettes du métier – à adapter selon les circonstances, pouvait se transmettre et s'apprendre. Avec le développement des sciences de l'éducation, des théories et des modèles ont été élaborés à partir d'observations et d'expérimentations sur le terrain de manière à engager un dialogue fructueux entre théorisation et application. L'enseignement s'apparente alors à une science appliquée.

On trouve de tous ces aspects dans la pratique de l'enseignement. Toutefois, plusieurs sont d'avis que le modèle qui rend le mieux compte actuellement de la nature de l'enseignement comme occupation est celui d'une profession. Si on examine les caractéristiques qui permettent de classer les occupations, on se rend compte en effet que l'enseignement présente toutes celles qui sont attribuées à une activité professionnelle : complexité des interventions, importance d'une base de connaissances spécialisées, notion de service à rendre, singularité des situations à traiter, incertitude au sujet des décisions, présence de conflits de valeurs, haut niveau de responsabilité, grande autonomie. Néanmoins, il s'agit d'une profession bien particulière.

ENSEIGNER AU COLLÉGIAL...

Enseigner est un acte difficile à cerner. Il suffit de tenter de lui trouver un synonyme pour le constater ! Pratte (2002) lui assigne plusieurs attributs. Selon cette chercheuse, il s'agirait d'un acte complexe, interactif, réflexif, professionnel, à long délai de réponse, dirigé, situé, contingent, rationnel. Cet ensemble de caractéristiques permet certes d'analyser les particularités de la fonction, mais ne précise pas la spécificité de l'enseignement. D'autres auteurs ont tenté de définir plus précisément la situation d'enseignement. Ainsi, Van der Maren (1996, p. 27) situe l'enseignement plus largement à l'intérieur de «la situation éducative [qui] serait la seule où un individu censé savoir, (serait) en contact régulier avec un groupe d'individus censés apprendre dont la présence est obligatoire pour leur enseigner un contenu socialement donné». L'accent est mis ici sur la relation enseignante dans la classe et le rôle de transmission de savoirs. Gohier (2005) met également l'accent



sur l'aspect relationnel quand elle précise la spécificité de l'enseignement : « activité relationnelle avec l'étudiant visant à favoriser le développement de celui-ci ». Pour un groupe de travail de PERFORMA qui s'est penché sur cette question, enseigner c'est « aider à apprendre ». C'est « créer les conditions et les situations qui sont susceptibles de stimuler, de soutenir et d'encadrer le processus d'apprentissage, [...] [c'est] un processus visant l'atteinte d'objectifs de formation pour l'élève dans le cadre de la classe » (Laliberté et Dorais, 1998, p. 27).

Ces dernières définitions restent centrées sur la situation d'interaction avec les étudiants, c'est-à-dire sur ce qui se passe en classe, en laboratoire, en stage ou même au bureau de l'enseignant. Pourtant, enseigner au collégial, particulièrement depuis le renouveau, c'est beaucoup plus que donner des cours et interagir avec les étudiants. « Bien que le travail prescrit ne dise jamais tout du travail requis pour mener à bien une tâche » (Pratte, 2002, p. 21), il suffit de consulter la description de la tâche enseignante telle qu'elle est rédigée dans les dernières conventions collectives ou de faire l'inventaire de l'emploi du temps hebdomadaire d'un enseignant du collégial pour constater que le temps passé en classe n'est qu'une partie du travail attendu. On dénombre bien sûr des activités relatives à l'acte d'enseigner proprement dit : planifier, concevoir, dispenser l'enseignement, évaluer, encadrer. On trouve aussi de nombreuses activités exigées par la nécessaire collaboration avec les autres acteurs du projet éducatif (départements, équipes programmes, comités, etc.), d'autres découlant des responsabilités collectives à assumer, divers services professionnels, par exemple ceux rendus nécessaires par l'organisation et le suivi de stages et d'autres activités pédagogiques offertes aux étudiants, des activités visant la reconnaissance et le développement de la profession comme la recherche pédagogique, fondamentale ou technologique, et, finalement, des activités de formation continue.

Différents écrits proposent des descriptions de la tâche enseignante au collégial. Outre les conventions collectives, notons le Conseil supérieur de l'éducation qui a bien montré l'importance et la complexité des nouvelles tâches du personnel enseignant du collégial depuis le renouveau, notamment en ce qui concerne le développement et l'évaluation des programmes (CSE, 2000). Pour justifier la pertinence de ses nouveaux programmes de formation continue au 2^e cycle, PERFORMA résume l'ensemble des tâches nouvelles et traditionnelles que doivent remplir les enseignants du collégial aujourd'hui en les regroupant en trois dimensions : deux obligatoires, l'enseignement ainsi que la contribution au développement des programmes et à la vie de la communauté éducative dans son ensemble et la troisième, facultative, la recherche (PERFORMA, 2006).

De façon générale, on identifie dans la tâche de l'enseignant au collégial des tâches principales et des tâches connexes. Enseigner au collégial, c'est contribuer à la réalisation d'un projet éducatif au postsecondaire : en premier lieu, et principalement d'une manière privilégiée, lors de situations régulières et prolongées d'interactions directes avec les étudiants et, en second lieu, par diverses tâches connexes, lors de situations plus ou moins régulières, plus ou moins prolongées d'interactions avec d'autres acteurs du projet éducatif. La plupart des tâches de ce deuxième type, bien qu'elles soient de moins en moins facultatives, si l'on en juge à l'aide du texte des conventions collectives, sont choisies par les enseignants qui sont tenus d'en assumer une large part, selon leur contexte et leurs préférences. On est loin de la quinzaine d'heures de cours hebdomadaires !

Toutes ces tâches exigent des opérations intellectuelles complexes qui sont caractéristiques des professions que Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, (1996) rapportent ainsi :

- analyser des situations complexes en référence à plusieurs grilles de lecture ;
- faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ;
- puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats et les structurer en dispositif ;
- adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ;
- analyser de façon critique ses actions et leurs résultats ;
- par cette évaluation continue, apprendre tout au long de sa carrière (CSE, 2000, p. 37).

[...] enseigner au collégial, [...] depuis le renouveau, c'est beaucoup plus que donner des cours et interagir avec les étudiants.

► ... UNE PROFESSION ?

Les éléments qui caractérisent une profession sont nombreux. Il s'agirait d'une occupation qui demande du jugement et une action réfléchie dans des situations incertaines, uniques et complexes.



Pour ce faire, un bagage important de connaissances théoriques et techniques s'avère essentiel ainsi que des habiletés réflexives et pratiques pour disposer de compétences permettant de composer dans les « zones indéterminées ». Les situations à traiter sont traversées par des conflits de valeurs et des aspects éthiques, en plus d'être imbriquées dans un contexte social et culturel (Harris, 1993). Selon Mukamurera (2005), une profession est caractérisée par une formation professionnelle de haut niveau en lien direct avec la réalité du travail à faire, qui développe la compétence pour agir avec efficacité et efficience en situation. L'apprentissage continu et le partage de l'expertise font partie des responsabilités du professionnel.

Gohier (2005) relève également cette notion de responsabilité en la mettant en relation avec les attentes sociales (la personne a la responsabilité de rester compétente et de répondre à ces attentes sociales qu'elle doit d'ailleurs contribuer à définir) et les aspects éthiques (faisant partie intégrante d'une activité qui implique une relation avec l'autre) incontournables d'une profession.

Malgré les compétences de haut niveau exigées, on observe que les enseignants au collégial ne disposent pas d'une formation initiale obligatoire sur les actes à poser, en lien direct avec la réalité quotidienne.

Ces aspects s'appliquent assurément à l'enseignement. Selon Gohier (2005), les enseignants sont des professionnels de l'éducation / apprentissage. Ce sont des spécialistes des stratégies éducatives. Ils rendent un service public. Leur pratique est d'une grande complexité puisqu'elle demande la maîtrise de nombreux savoirs

(disciplinaires, psychologiques, pédagogiques, didactiques, sociologiques, philosophiques). Il s'agit « d'agir dans l'urgence, de décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1999). Les enseignants doivent exercer leurs fonctions, en démontrant un sens éthique, dans un contexte d'autonomie et de responsabilité, individuelle et collective. Cette autonomie et ces responsabilités varient selon l'ordre d'enseignement. Celles du « prof du collégial » se situent entre celles du « prof du secondaire », lequel joue un rôle moins soutenu dans l'élaboration et l'évaluation des programmes, par exemple, et celles du « prof d'université », auquel est confié un mandat de recherche obligatoire et explicite. Malgré les compétences de haut niveau exigées, on observe que les enseignants au collégial ne disposent pas d'une formation initiale obligatoire sur les actes à poser, en lien direct avec la réalité quotidienne. La formation repose sur l'expertise du contenu, comme c'est le cas pour tout établissement d'enseignement postsecondaire d'ailleurs. Notons en passant que l'enseignement est sûrement la seule profession dans laquelle un novice s'insère après une aussi longue fréquentation de gens du métier qu'il a pu observer tout au long de son propre parcours de formation. Ce phénomène peut être positif (plusieurs modèles observés, identification de modèles inspirants et d'autres à rejeter) ou négatif (des représentations solidement ancrées, mais pas nécessairement pertinentes dans le contexte actuel).

Outre l'absence, le plus souvent, d'une formation initiale spécialisée sur les actes professionnels à poser, l'enseignement au collégial semble donc bel et bien une profession complexe, au coeur de tensions parfois irréconciliables, au centre d'une spirale de changements de plus en plus rapides et difficiles à intégrer.

► QU'EST-CE QUI CHANGE ?

La plupart des éléments relevés précédemment ne sont pas nouveaux. L'enseignement a toujours été complexe. Pour ajouter à cette complexité, mentionnons que la personne qui enseigne se heurte à de nombreux paradoxes ou contradictions qu'elle doit résoudre quotidiennement. C'est un « métier impossible », ont écrit plusieurs auteurs. On veut rendre l'autre plus autonome et plus libre, mais il lui faut répondre à nos exigences et respecter nos règles ! On veut agir de façon éthique, mais comment respecter l'altérité d'une personne qu'on a pour mission de changer, de transformer ? Est-il réaliste ou contre-nature de viser ainsi sa propre disparition, de travailler à devenir inutile ? La démocratisation de l'enseignement supérieur de masse a pour conséquences des attentes sociales relatives à un accès universel à l'enseignement supérieur, la réussite pour tous et la possibilité pour tous ceux qui ont réussi, grâce à cette éducation, d'avoir accès à un emploi de qualité (Charlot, 2005). Ces visées sont-elles compatibles ?

L'enseignement a toujours été coincé au centre de « vecteurs de tensions » (Baillat, 2005). L'enseignant possède ses propres valeurs et sa propre conception de sa mission ; il a des compétences individuelles, une personnalité propre. D'un autre côté, il doit composer avec des attentes sociales, des contrôles, des moyens insuffisants, des pressions de tous ordres (impératifs économiques, élèves, société, dirigeants, pairs, etc.) parfois en opposition avec ses conceptions et sa nature profonde.

L'enseignement, comme toute autre occupation, a également toujours été soumis à divers changements. On a parfois l'impression que les changements qui affectent aujourd'hui la profession semblent plus difficiles à intégrer. Quels sont donc ces



changements qui en stimulent certains, en rebutent ou en effraient d'autres, en laissent indifférents un certain nombre qui ne se sentent peut-être pas concernés? Plusieurs chercheurs analysent le contexte social, économique, politique (finalités, imputabilité, reddition de comptes, marché de l'emploi); d'autres étudient les valeurs et les caractéristiques des étudiants; certains explorent de nouveaux moyens comme les technologies; on relève le rythme accéléré de production de nouvelles connaissances; on examine les lieux d'accessibilité de ces nouvelles connaissances; on scrute la reconnaissance de la profession dans la société et la confiance envers ceux qui l'exercent (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001 ; Lessard et Tardif, 2001).

Avec la vitesse d'apparition et le renouvellement incessant de savoirs et de savoir-faire, les savoirs deviennent plus rapidement obsolètes.

On peut aussi, évidemment, considérer les modifications de la tâche enseignante, du contexte d'exercice et des compétences requises. Selon Pinte (2004), les enseignants seraient tiraillés entre des valeurs, des conceptions traditionnelles de l'enseignement (transmission, héritage, passeur, etc.) et des exigences nouvelles. Il y aurait aussi une mutation du rapport au savoir: au XVIII^e siècle, tout le savoir construit pouvait être enseigné, rassemblé dans l'Encyclopédie; on le concevait comme quelque chose de stable, de vrai, qui évolue lentement. Avec la vitesse d'apparition et le renouvellement incessant de savoirs et de savoir-faire, les savoirs deviennent plus rapidement obsolètes. Pinte note également une nouvelle culture du monde du travail où l'accent est mis sur la nécessité d'apprendre de plus en plus, de transmettre des savoirs et de produire des connaissances nouvelles dans le cadre de son travail; il en découle l'importance de démontrer de la créativité, de l'adaptabilité et un esprit d'innovation. Il relève enfin que les technologies intellectuelles issues du cyberspace amplifient, extériorisent et modifient nombre de fonctions cognitives humaines, comme la mémoire, l'imagination, la perception, le raisonnement, ce qui pose de nombreuses interrogations quant à la façon d'apprendre et, par conséquent, remet en question les manières traditionnelles d'enseigner.

Toutefois, selon Baillat (2005), ce qui change le plus, ce qui est nouveau, bouleversant et plus difficile à assumer, c'est que les changements actuels touchent les dimensions les plus profondes de l'identité professionnelle des enseignants. Cet auteur soulève ainsi quatre aspects qui bouleversent considérablement l'image, idyllique selon certains, de l'enseignant traditionnel. D'abord, il note les changements dans la **nature des interactions**; par exemple, l'utilisation des technologies laisse entrevoir de nouveaux modèles qui en inquiètent plusieurs. Au collégial, on peut mentionner aussi l'ouverture à des interactions avec de nouveaux acteurs, comme l'exige l'approche-programme. Baillat mentionne également les modifications importantes dans les **rapports aux savoirs**. La croissance exponentielle de ces derniers et le fait qu'ils deviennent rapidement obsolètes obligent à faire de nouveaux choix au sujet des contenus à enseigner. L'enseignant n'étant plus le détenteur exclusif des savoirs, il n'a plus *a priori* la même crédibilité et il lui faut repenser les visées de la formation qu'il donne. En outre, il lui faut également innover dans sa manière d'enseigner. Comment aider à apprendre des personnes qui auraient moins développé leur capacité à analyser un long texte nuancé et à raisonner de façon séquentielle, mais

qui seraient expertes dans l'art de réfléchir globalement et dans un contexte de simultanéité des tâches? (Belleau, 2001).

Jusqu'à récemment, on trouvait dans une classe, un groupe de personnes relativement homogènes. Maintenant, la **diversité des étudiants** semble plutôt la norme. Comment, dans ce contexte, traiter tout le monde de manière équitable? La différenciation des interventions plutôt que l'uniformité des règles devrait-elle être privilégiée? Enfin, le passage du caractère individuel et privé de l'enseignement à une **activité collective et publique** modifie en profondeur la représentation traditionnelle qu'on garde du «prof dans sa classe qui fait ce qu'il veut une fois la porte fermée». L'enseignant peut en effet éprouver le sentiment d'être dépossédé ou de perdre le contrôle de sa pratique. À ces quatre éléments, nous ajouterions le fait que les changements évoqués ont pu être minimisés, voire niés, parce qu'ils pouvaient rester à la porte de la classe. Mais, si ce n'est déjà fait, ils y entreront bientôt avec les étudiants qui, eux, se construisent en intégrant ces mutations. Qu'il suffise de penser aux technologies dont on a montré que l'utilisation prolongée modifie les fonctions cognitives humaines! (Pinte, 2004).

Plusieurs s'inquiètent du fait que malgré ces changements de toutes natures, dans plusieurs classes, une fois la porte fermée, on enseigne la plupart du temps comme il y a un siècle. Quand on se représente un enseignant, le modèle actuellement le plus répandu est celui de l'enseignant dans sa classe, avec son groupe d'élèves, ses livres et son tableau. Ce n'est pas le seul possible pourtant. Il y en a eu d'autres, qui perdurent dans certains contextes. Pensons au préceptorat – un enseignant, un élève, une salle d'étude à la maison – ou à l'apprentissage d'un métier – un apprenti, un expert du métier, un milieu de pratique. Le modèle



traditionnel reste toutefois celui qui est le plus ancré dans notre représentation de ce qu'est un enseignant.

Mais, on voit de plus en plus apparaître de nouveaux modèles d'enseignants qui sont caractérisés à la fois par une diversification et par une spécialisation des tâches. Notons, par exemple, un groupe d'enseignants et d'autres acteurs qui détiennent collectivement la charge d'un groupe d'étudiants et qui exercent leurs fonctions dans des lieux flexibles et diversifiés, parfois individuellement, parfois en groupes ou tous ensemble, dans un même local qui peut être reconfiguré rapidement. Ils assument de nouveaux rôles et développent de nouveaux modes d'interventions. On leur assigne de nouvelles tâches qui, il y a encore peu de temps, étaient attribuées à d'autres catégories de professionnels (diversification). Dans d'autres contextes, le partage des tâches ne se fait plus forcément comme avant; dans le cadre de l'enseignement en ligne, par exemple, celles-ci deviennent plus spécialisées, puisqu'on y trouve des concepteurs de cours, d'une part, et des tuteurs, d'autre part (spécialisation).

Pour le moment, certains sont d'avis que le modèle classique n'est plus très adéquat, mais il n'existe pas encore de modèle pertinent, consistant et consensuel (Lessard et Tardif, 2001) qui puisse le remplacer.

Pour le moment, certains sont d'avis que le modèle classique n'est plus vraiment adéquat, mais il n'existe pas encore de modèle pertinent, consistant et consensuel qui puisse le remplacer.

On peut quand même se demander pendant combien de temps encore le modèle actuel restera dominant!

Sur une note d'espoir, il convient de rappeler que, même en période de bouleversements, certains repères demeurent invariables. À cet égard, Charlot (2005) identifie six « universaux de la situation d'enseignement »:

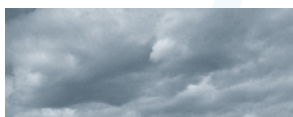
- 1) l'éducabilité de l'être humain;
- 2) la nécessité d'une activité intellectuelle, d'une mobilisation personnelle pour apprendre;
- 3) l'existence obligée de quelque chose d'extérieur à celui qui s'éduque (culture, connaissance, valeurs, autres humains, etc.);
- 4) le caractère contestable de l'enseignant qui ne transmet pas « le » patrimoine humain, il en transmet une partie, dans des formes spécifiques;
- 5) le triple processus d'hominisation, de socialisation et de singularisation constitutif de l'éducation, parfois difficile à concilier;
- 6) le contexte d'exercice de la profession enseignante: dans un établissement, sous le contrôle et le regard d'autorités hiérarchiques et de collègues, avec des contraintes d'espace, de temps, de ressources (Charlot, 2005, p. 364-367).

Si ces invariants peuvent servir de repères dans l'orientation de sa trajectoire de développement professionnel, à la manière d'une boussole, pardon, d'un GPS, c'est à la condition toutefois de s'engager dans une réflexion approfondie à leur sujet pour définir et construire sa propre pratique et trouver en contrepartie, souhaitons-le, son accomplissement professionnel dans les multiples tâches au quotidien de l'enseignement collégial. Le défi est de taille certes! Mais ne s'y cache-t-il pas en grande partie la complexité que l'on se doit d'apprivoiser à titre de professionnel de l'enseignement?

■ PISTES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Une trajectoire vers l'accomplissement peut être constituée de différentes étapes. Que vous souhaitiez amorcer votre développement professionnel² parce que vous êtes tout nouveau dans la profession ou que vous envisagiez de consolider celle-ci parce que vous disposez déjà d'un capital d'expériences, différents moyens peuvent être utilisés. Ces pistes ne sont pas nouvelles; elles sont empruntées depuis plus de trente ans par ceux qui ont été satisfaits de leur carrière d'enseignant au collégial. L'observation de ces collègues engagés et divers écrits de la sphère éducative peuvent inspirer la planification d'un projet de développement professionnel organisé en trois temps, sans pour autant que ces phases soient mutuellement exclusives. Dans la pratique, en fait, elles se chevaucheraient probablement les unes les autres. Ces pistes proviennent d'entrevues d'enseignants qui ont témoigné de leur parcours professionnel (Lauzon, 2002) ou de propositions de praticiens (Gravel, Tremblay et Ouellette, 2003). Elles ont donc été expérimentées et se sont avérées sources de développement professionnel.

² Voir l'article de G. Nault dans ce numéro pour une présentation des concepts d'identité, de compétences professionnelles et de développement professionnel.



Dès le début et tout au long de la carrière, *développer son expertise, rester compétent.*

Tenant compte du fait que la plupart des membres du personnel enseignant au collégial s'insèrent dans la profession sans formation initiale à l'enseignement, la première phase consiste à développer ou, pour d'autres, à actualiser ses compétences, particulièrement celles relatives à l'acte d'enseigner. Cette phase est aussi le moment de définir son identité professionnelle : qui suis-je comme enseignant du collégial ? Quels sont mes connaissances, mes attitudes, mes valeurs, mes conduites, mes habiletés, mes compétences, mes buts, mes projets, mes aspirations ?

Dans une recherche récente, Lauzon (2002), à partir de l'analyse d'entrevues en profondeur d'enseignants du collégial à diverses étapes de leur carrière, a dégagé que les enseignants ont appris à enseigner de trois façons :

- a) par la **pratique** : elle distingue deux volets, le *volet action* qui, par des essais et des erreurs, lors de diverses expériences d'enseignement, a permis de transposer, adapter, expérimenter systématiquement et le *volet réflexion* qui réfère davantage à la découverte, à la réflexion sur son expérience, à l'analyse de sa pratique ;
- b) par les **interactions** : avec les étudiants, bien sûr, ce qui fournit l'occasion d'observer, d'écouter, de questionner, de rechercher la rétroaction et d'échanger ; et avec les collègues : on peut apprendre d'eux en observant, écoutant, analysant leur matériel et on peut apprendre avec eux en les consultant, en recherchant la rétroaction, en analysant ensemble des pratiques et leurs effets, en débattant de ses idées et conceptions, en produisant ensemble ;
- c) par l'**apprentissage formel** : qui peut prendre la forme de formations universitaires, formations non créditées, formations autodidactes ou, même, de travaux de recherche.

Notons que dans une perspective de développement professionnel, il faut comprendre le sens de formation au-delà de celui de l'actualisation des savoirs. En effet, il doit y avoir transformation permanente de la posture professionnelle pour qu'on puisse conclure à un développement professionnel (Baillat, 2005).

Après la phase d'insertion professionnelle, *élargir et diversifier son expertise.*

La mise à jour des compétences reste une responsabilité de la personne professionnelle tout au long de sa carrière. Les activités de la phase précédente restent donc pertinentes pour élargir et diversifier son expertise de façon continue, peu importe son expérience. Cette étape pourrait aussi être celle d'une plus grande implication dans l'établissement. Les défis actuels en enseignement au collégial fournissent nombre de projets, à réaliser individuellement et collectivement, qui peuvent être sources de développement professionnel. Ainsi, l'intégration des technologies dans la pratique professionnelle, la conception et la réalisation de plans d'action, notamment dans le domaine de la réussite éducative, du développement de l'internationalisation et de l'alternance travail-études, sont de cet ordre. Il faut aussi considérer les activités de coordination, de supervision et de collaboration dans des projets d'évaluation et de révision de programmes, mais aussi d'innovation et de recherche.

Outre l'implication dans l'établissement, d'autres opportunités s'inscrivent bien dans cette voie, dont voici quelques exemples : la participation à des colloques, l'implication dans une association professionnelle, l'engagement dans des projets de partenariat avec divers organismes et le regroupement au sein de communautés de pratique orientées vers la prise en charge d'un développement professionnel de groupe sur un aspect particulier de la profession. On peut y ajouter la participation aux orientations, aux politiques et aux décisions dans le cadre de comités de toutes sortes, à l'échelle locale, nationale ou internationale. Ces défis actuels mettent à profit les compétences développées par des enseignants plus expérimentés, mais aussi ils sont susceptibles de favoriser le développement chez eux de nouvelles compétences individuelles et collectives.

Lorsque ses réalisations le permettent, faire reconnaître et partager son expertise par les collègues, dans son établissement d'abord, mais aussi par l'ensemble de la communauté éducative et de la société en général.

D'abord, à l'intérieur même des murs de l'établissement, il existe, (ou sinon pourquoi ne pas en inventer ?) des lieux pour *prendre la parole*, diffuser et débattre de ses idées : exposés, cafés pédagogiques, articles scientifiques ou professionnels, débats, récits de pratiques, animation d'ateliers, etc.

Dans le même ordre d'idées, le *partage d'outils et de démarches* est un moyen de faire vivre la pédagogie dans le cadre de structures comme les départements, les équipes programmes, les groupes de discussion de façon moins structurée.

L'*accompagnement* de collègues par le mentorat, le *team-teaching*, le tutorat, la supervision ou autres favorisent à la



fois le développement professionnel des deux parties. Enfin, l'animation d'activités de formation, dans un cadre crédité ou non, s'avère un lieu idéal pour partager et faire reconnaître son expertise.

CONCLUSION

La pédagogie collégiale existe de fait: on enseigne à cet ordre d'enseignement, unique au monde, depuis bientôt 40 ans. Il a donc fallu développer des pratiques adaptées, de nombreux dispositifs, du matériel. Ce développement a fait l'objet de travaux de recherche et d'analyses en profondeur. Il existe une revue dédiée à la pédagogie collégiale et une association qui permet, notamment lors de ses colloques annuels, de partager et de discuter de ces pratiques et de leurs effets ainsi que de conceptions relatives à l'apprentissage et à l'enseignement au collégial. Mais, toute cette production et ces activités restent, à notre avis, limitées à un cercle encore trop fermé. La pédagogie collégiale pourrait être davantage reconnue sur les plans national et international. Ses réalisations pourraient davantage être soumises à l'analyse et à la discussion par d'autres experts dans un but de validation et de construction de savoirs relatifs à l'apprentissage et à l'enseignement au postsecondaire. Les colloques, conférences, séminaires, congrès, revues en éducation, et particulièrement ceux qui s'intéressent à la pédagogie de l'enseignement supérieur et ne figurant pas parmi ceux fréquentés par les acteurs du collégial, s'avèrent des lieux à approcher davantage.

Enseigner au collégial est une profession complexe et exigeante, traversée par de nombreux changements. En 30 ans, les caractéristiques de la tâche et, comme il a été mentionné, les dimensions les plus profondes de l'identité professionnelles se sont sensiblement transformées.

Dans un tel contexte, on peut se demander si le choix de cette carrière reste autant attirant. À cela, je réponds avec vigueur par l'affirmative, et ce, d'autant plus lorsqu'on prend les moyens pour s'y développer. Les pistes évoquées pour ce faire ont montré qu'elles peuvent stimuler le sentiment de s'y accomplir plutôt que d'y survivre. ■

La pédagogie collégiale pourrait être davantage reconnue sur les plans national et international. Ses réalisations pourraient davantage être soumises à l'analyse et à la discussion par d'autres experts dans un but de validation et de construction de savoirs relatifs à l'apprentissage et à l'enseignement au postsecondaire

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAILLAT, G., «Ambiguïtés et tensions dans la professionnalisation de l'activité enseignante», dans D. Biron, M. Cividini et J. F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2005, p. 219-241.
- BELLEAU, J., «Si je prends l'escalier au lieu de l'ascenseur, ça compte tu?» ou Le collégien: éléments d'un portrait», *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 1, 2001, p. 16-20.
- CHARLOT, «Tant qu'il y aura des enseignants... Les universaux de la situation d'enseignement», dans D. Biron, M. Cividini et J. F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2005, p. 363-376.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec, 2004.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu*, Québec, Gouvernement du Québec, 2000.
- GAUTHIER, C., J. F. DESBIENS et A. MARTINEAU, *Mots de passe pour mieux enseigner*, 2^e édition, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003.
- GOHIER, C., «L'identité professionnelle de l'enseignant: rapports à l'éthique et au politique», dans *Actes du 25^e colloque de l'AQPC*, «Le Cégep pour savoir agir», Montréal, Association de pédagogie collégiale, 2005.
- GRAVEL, M., C. TREMBLAY et N. OUELLETTE, *Gestionnaires scolaires: plan d'apprentissage personnalisé*, Alma, FORGESCOM, 2003.
- HARRIS, I. B., «New Expectations for Professional Competence», dans L. Curry, J. F. Wergin et associés (dir.), *Educating professionals*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993, p. 17-52.
- LALIBERTÉ, J. et S. DORAIS, *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke/PERFORMA, 1998.
- LAUZON, M., *L'apprentissage de l'enseignement au collégial, une construction personnelle et sociale*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 2002.
- LESSARD, C. et M. TARDIF, «Les transformations actuelles de l'enseignant: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante», *Éducation et francophonie. Le renouvellement de la profession enseignante: tendance, enjeux et défis des années 2000*, vol. XXIV, n° 1, 2001. [En ligne] <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=8>.
- MUKAMURERA, J., «La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier», dans D. Biron, M. Cividini et J. F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2005, p. 313-336.



PAQUAY, L., M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD, *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1996.

PERFORMA, *La maîtrise en enseignement au collégial (incluant le Diplôme en enseignement au collégial)*, Projet de programme, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2006.

PERRENOUD, P., *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1999.

PINTE, J. P., «Vers un nouveau rapport au savoir et au pouvoir dans l'éducation au XXI^e siècle», dans AIPU, *Actes du 21^e congrès de l'AIPU*, «L'AIPU: 20 ans de recherches et d'actions pédagogiques. Bilan et perspectives», Marrakech, 2004.

PRATTE, M., «Enseigner – Un acte professionnel en pleine évolution», *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n^o 2, 2002, p. 17-25.

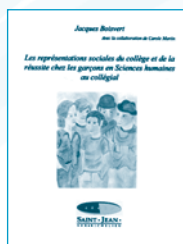
TARDIF, M., C. LESSARD et J. MUKAMURERA, «Liminaire: continuité et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant», *Éducation et francophonie. Le renouvellement de la profession enseignante: tendance, enjeux et défis des années 2000*, vol. XXIV, n^o 1, 2001. [En ligne] <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=8>.

VAN der MAREN, J. M., *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck-Wesmaël S. A., 1996.

Lise ST-PIERRE a été conseillère pédagogique au Cégep de Baie-Comeau et a aussi agi à titre de personne-ressource pour PERFORMA. Cumulant plusieurs années d'expérience en enseignement des mathématiques, elle est maintenant professeure à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, membre du Groupe de recherche-action de PERFORMA et membre du CERES (Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur) de l'Université de Sherbrooke. Ses activités de recherche portent sur la formation du personnel enseignant et professionnel en pédagogie collégiale.

lise.st-pierre@usherbrooke.ca

LIVRES ET DOCUMENTS REÇUS



BOISVERT, Jacques,
Les représentations sociales du collégial et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial,
Cégep Saint-Jean sur Richelieu, juin 2006.



COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO,
Learning to Live, Living to Learn: perspectives on Arts Education in Canada,
Ottawa, août 2005.



CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION,
Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005,
Québec, 2006.



FÉDÉRATION DES CÉGEPS en collaboration avec le CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE,
L'innovation dans les cégeps du point de vue des acteurs,
Fédération des cégeps, 2006.



TARDIF, Jacques,
L'évaluation des compétences,
Chenelière Éducation, 2006.